

Best to Conceptualize Them?” en *Annual Review of Sociology*.

- Rodríguez Piñero, M. y Fernández López, M.F. (1986) *Igualdad y Discriminación*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Sautú, Ruth (2003) *Todo es teoría*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.

- Solé, Carlota (1994) *Discriminación racial en el mercado de trabajo*, Madrid, Consejo Económico y Social.

- Todorov, Tzvetan (1991) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI.

- Weber, M. (2001) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Weller et. Al (2001) *Religious Discrimination in England and Wales, Home Office Research Study 220*, Home Office, London.

- Williams, R. M. (1947) *The Reduction of Intergroup Tensions*. New York: Social Science Research Council.

of this social phenomenon, and especially, legitimizes social relations of subordination of certain social groups opposite to others.

Key words: tolerance – diversity – educational process – social practice – social phenomenon.

Resumo: A discriminação religiosa torna-se uma dimensão institucional desde a qual, em termos do construtivismo social, se conforma uma matriz de significados desde a qual é interpretada e re-significada toda prática social. Neste sentido, a costume, tipificação e sedimentação de práticas sociais discriminatórias confirma o carácter perenne deste fenómeno social, e em particular, legitima relações sociais de subordinação de certos grupos sociais em frente a outros.

Palavras chave: tolerância – diversidade – processo de educação – prática social – fenómeno social.

Abstract: The religious discrimination acquires an institutional dimension from which, in terms of the social constructivism, there conforms a counterfoil of meanings from which it is interpreted and re-meant any social practice. In this respect, the habitual things, classification and sedimentation of social discriminatory practices confirms the everlasting character

(*) **Esteban Maioli.** Lic. en Ciencia Política (UBA). Lic. en Sociología (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología y Ciencia Política (FLACSO). Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La relación entre profesores y estudiantes y la producción de conocimiento en el vínculo áulico

Sebastián E. Ackerman

Fecha de recepción: agosto 2011

Fecha de aceptación: octubre 2011

Versión final: diciembre 2011

Resumen: La elección de una carrera universitaria marca un hito en la trayectoria de una persona: tal vez sea la primera decisión autónoma que el sujeto en cuestión toma soberanamente, y a partir de ahí se constituye en una posición de sujeto que, aunque se mantiene en “estudiante”, propone y produce otro tipo de vínculo con el otro, con el docente: en la elección de una carrera, decisión que define un tipo de subjetividad específica organizada en torno del interés sobre el futuro, se elige también una nueva forma de vínculo con el conocimiento.

Palabras clave: profesor – alumno – conocimiento – aula – vínculo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 177]

El lazo que se construye en la relación áulica está marcado por el proyecto personal que cada uno se plantea como aquello que desea: se ingresa a una institución académica para que en ella se forme y legitime un egreso ya no como estudiante/aspirante, sino como graduado/consagrado. Eso es lo que legitima el diploma, el tránsito por diferentes instancias formadoras y de conocimiento, y la apropiación de los mismos en diversas etapas de esa formación (exámenes escritos, orales, trabajos prácticos y demás evaluaciones). Ahora bien, hasta aquí la cuestión formal. ¿En qué con-

siste efectivamente ese (nuevo) vínculo que se establece en el aula? Ese nuevo lazo, ¿cómo se constituye y modifica las subjetividades que lo componen? Parte central de ese proceso que es el aprendizaje/enseñanza es la transformación de quienes lo desarrollan. Pero sería un error considerar que esa transformación se opera sólo en los estudiantes, ya que –como todo proceso que involucra a diferentes sujetos– en el docente también se operan transformaciones subjetivas.

En esta línea de interrogación, me parece necesaria una aclaración que puede resultar tangencial respecto del

eje central de estas líneas, pero que está íntimamente relacionada: aquí voy a entender al conocimiento como el resultado de un proceso de producción, como una construcción, y no como un “descubrimiento” en el sentido más llano del término, es decir, como una esencia que es descubierta en su ser, que permanece inmutable y eterna a la espera de que alguien la conozca.

En esa línea de concepción del conocimiento como producción, Gaston Bachelard planteaba que el mismo avanza por rupturas, y que siempre se conoce en contra de un conocimiento anterior. Esto quiere decir que la producción de conocimiento (nuevo) no parte de la simple experiencia sino que esa experiencia debe estar “informada” (en el sentido de otorgar forma) por una perspectiva teórica que la organice. La experiencia nunca es el punto de partida: para entender qué aporte científico implicaba la caída de la manzana, Newton tenía que poder observar ese hecho desde una perspectiva teórica en la que la experiencia de la gravedad pudiera tener lugar. Así, una cabeza “bien formada”, dice el autor francés, es una cabeza cerrada. Clausurada en sus verdades y sostenida por las certezas del presente, lo que le impide avanzar en la producción de conocimiento nuevo: cuando se borra la pregunta que organiza y define el conocimiento y sólo queda la respuesta, esa respuesta se eterniza como certeza sin dar cuenta, empero, de la interrogación (teórica) que le dio origen. Y desaparecida la pregunta, el avispon socrático que moviliza la reflexión, la respuesta (un momento coyuntural de la ciencia que responde a interrogantes específicos) se independiza y se presenta como autónoma de cualquier proceso de conocimiento —aparece como un producto del mundo, aguardando a “ser descubierto”, con todo lo que esta metáfora implica.

Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de esta perspectiva para el vínculo áulico? ¿Qué concepciones del docente y del estudiante se ponen en juego? Por lo expuesto anteriormente, es fácil asumir que la concepción escolástica de transmisión de conocimiento de quien lo posee (el profesor, iluminado) a quienes carecen de él (esa es la acepción de “alumno”: sin luz, sin luminosidad) es dejada de lado para reflexionar más sobre la concepción del conocimiento como una producción que se constituye en un proceso.

Proceso en el que indefectiblemente se encuentra quien conduce un curso, quien lleva adelante una clase (o, mejor dicho, una serie de clases: es en su totalidad, como proceso de conocimiento, que se puede evaluar el “aprendizaje”), pero también quien debe operar una transformación en la concepción de sentido común de la educación, concepción en la que los profesores “imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto”¹, posible de ser retomada a través de la metáfora de la “iluminación” que desarrollamos unas líneas más arriba: son (somos) los propios docentes los que debemos desbarazarnos de esta idea del proceso educativo para que las operaciones pedagógicas, los procesos educativos y las prácticas que desarrollamos obtengan sus frutos en tanto producción de conocimiento.

A partir de ese reconocimiento es que la planificación de una cursada puede producir resultados cada vez más ricos en cuanto a intensificar la capacidad reflexiva de quienes estudian: como lo señala Bachelard, al romper con aquella concepción iluminista del conocimiento se rompe también con la idea de que de lo que se trata es “de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” y el sentido común. Y da un ejemplo: “El equilibrio de los cuerpos flotantes es objeto de una intuición familiar que es una maraña de errores. De una manera más o menos clara se atribuye una actividad al cuerpo físico que flota, o mejor, al cuerpo que nada. Si se trata con la mano de hundir en el agua un trozo de madera, éste resiste. No se atribuye fácilmente esa resistencia al agua. Es, entonces, bastante difícil hacer comprender el principio de Arquímedes, en su asombrosa sencillez matemática, si de antemano no se ha criticado y desorganizado el conjunto impuro de las intuiciones básicas. En particular, sin este psicoanálisis de los errores iniciales, jamás se hará comprender que el cuerpo que emerge y el cuerpo totalmente sumergido obedecen a la misma ley.”²

Es necesaria aquí, si no imprescindible, la formación de una “curiosidad epistemológica” que habilite e instruya al sujeto cognoscente en el ejercicio de reflexión de posibilidades del conocimiento, independientemente de la disciplina en la que se especialice, que permita observar que es el mismo principio el que gobierna al cuerpo sumergido y al cuerpo que flota.

Esta propuesta de trabajo en el aula implica que la concepción que debe (sos) tener quien está al frente del curso de los estudiantes que concurren a su clase es la de sujetos reflexivos capaces de romper con las falsas demostraciones que suelen proporcionar el sentido común y las experiencias primeras, como el ejemplo de la tabla que flota. Estas son unas concepciones del conocimiento y los procesos educativos que asumen una cierta “igualdad de capacidad intelectual” entre docente y estudiantes, sin dejar de reconocer los límites que plantea esa artificial (en términos estrictamente académico-administrativos) equivalencia reflexiva: en tanto institución educativa, debe existir una evaluación que legitime la incorporación (o no) de los contenidos mínimos de una asignatura, hecha por una de las partes puestas en relación.

Sin dudas, la evaluación puede hacerse desde otras perspectivas pedagógicas. La más tradicional, la iluminista, se basa casi exclusivamente en ello. Pero no podemos convertir a la educación (y las relaciones sociales que implica) en una mera confirmación de adquisiciones: debemos concebirla como un proceso en el que el resultado sea la incorporación de estructuras reflexivas que permitan ver más allá del caso particular estudiado para poder analizar, definir y reconstruir casos análogos, que se organizan de la misma manera que el caso estudiado.

Esto supone un esfuerzo por parte de los estudiantes, sin lugar a dudas, de correrse del lugar cómodo de simplemente tomar nota y esperar que la verdad le sea develada; pero también —en un movimiento análogo— supone ese mismo ejercicio por parte del docente. Debe

correrse del lugar en el que encarnaría a la Verdad (así, con mayúscula) para ubicarse en un terreno más productivo de producción de conocimiento, y constituir así la dupla pedagógica con el estudiante (o con el cuerpo de estudiantes) en el que se piense a quienes cursan como sujetos reflexivos, y no meramente como agentes repetitivos del conocimiento establecido.

Todo ello, claro está, gobernado por una perspectiva teórica que nos permita organizar y observar lo real desde algún punto de vista, sin el cual la realidad no tendría consistencia. Es entonces la pregunta la que dirige la producción de conocimiento, ya que el vector epistemológico va de lo racional a lo real, que sólo contesta cuando se lo interroga. Como bien decía Bachelard: “El hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor”³.

Notas

¹Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, p. 21.

² Ídem.

³ Ídem, p.19.

Referencia bibliográfica

- Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

the path of a person: maybe it is the first autonomous decision that the subject in question takes extremely, and from there it is constituted in a position of subject that, though it is kept in “student”, it proposes and produces another type of link with the other one, with the teacher: in the choice of a career, decision that defines a type of specific subjectivity organized around the interest on the future, and also a new form of connection with the knowledge is chosen.

Key words: teacher – pupil – knowledge – classroom – link.

Resumo: A eleição de uma carreira universitária marca uma meta na trajetória de uma pessoa: talvez seja a primeira decisão independente que o sujeito em questão toma soberanamente, e a partir daí se constitui numa posição de sujeito que, ainda que se mantém em “estudante” propõe e produz outro tipo de vínculo com o outro, com o docente: na eleição de uma carreira, decisão que define um tipo de subjetividade específica organizada em torno do interesse sobre o futuro, se escolhe também uma nova forma de vínculo com o conhecimento.

Palavras chave: professor – aluno – conhecimento – sala de aula – vínculo.

(*) **Sebastián E. Ackerman.** Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestría en Periodismo (UBA, en curso). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Abstract: The choice of a university career marks a milestone in

Un abanico de conocimientos para un abanico de interesados

Gabriela Hermida (*)

Fecha de recepción: agosto 2011
Fecha de aceptación: octubre 2011
Versión final: diciembre 2011

Resumen: Ya sea por necesidad taxativa o por curiosidad, muchas personas nos vemos atraídas por el conocimiento en sus diversas aristas, por lo que buscamos con ansiedad satisfacer ese “hueco” intelectual que detectamos en nosotros. Los Programas Ejecutivos de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo procuran dar respuesta a esas personas y sus necesidades.

Palabras clave: programas ejecutivos – abanico de posibilidades – ofertas – conocimientos multidisciplinarios.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 179]

Según una de las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española, un abanico es un instrumento para hacer o hacerse aire, que comúnmente tiene pie de varillas y país de tela, papel o piel, y se abre formando semicírculo; mientras que otra de las definiciones indica que abanico es una serie, o conjunto de diversas propuestas, opciones, etc., generalmente para elegir entre ellas. Considerando ambas acepciones, y según mi experiencia y percepción, yo podría definir a los Programas Ejecutivos implementados por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de

Palermo como un amplio abanico de posibilidades de absorber conocimientos multidisciplinarios del ámbito de la creatividad y el mundo que la rodea, que nos dan aire para nutrir de oxígeno nuestro intelecto, explorando y descubriendo nuestras capacidades, ya sea las ya identificadas, y muchas veces, trabajadas por nosotros, o las latentes, esas que nos sorprenden cuando vislumbramos su aparición, y que nos inducen a curiosear en ellas para profundizarlas y ver hasta dónde nos llevan. Este abanico de posibilidades, de ofertas de conocimiento, tiene un “país” muy diverso, que muchas veces